

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS PARA SURDOS NA DISCIPLINA PORTUGUÊS COMO L2: UM OLHAR DIALÓGICO

SANTOS, Fábio Rodrigues dos¹

Resumo: Este artigo pretende promover algumas reflexões acerca e a partir do uso de práticas de letramentos desenvolvidas na disciplina Português como L2 do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Alagoas – UFAL com base numa perspectiva dialógica. Para tal, sob o viés dialógico bakhtiniano, utilizando-me de conceitos de língua/linguagem (BAKHTIN, 1998; BAKHTIN, 2010; BAKHTIN, 2011) e de leitura e escrita (BRASIL, 2006; ROJO, 2009; LODI, 2011, 2014; STELLA, 2013-2015), apresento um panorama sócio-histórico acerca das abordagens educacionais que nortearam (e norteiam) os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa escrita para surdo no Brasil e uma breve apreciação sobre os dados coletados na referida disciplina que aponta o desenvolvimento de práticas de letramentos favorecedoras de um encontro plurilinguístico no qual o surdo pode ver-se numa relação de diálogo por meio de produções escritas também.

Palavras-chave: Práticas de letramentos. Surdo. Linguagem escrita; Dialogismo

LITERACIES PRACTICES FOR DEAF IN THE PORTUGUESE AS L2 DISCIPLINE: A DIALOGICAL LOOK

Abstract: This article aims to promote some reflections about and from the use of literacy practices developed in the discipline Portuguese as L2 of the Letras-Libras course at the Federal University of Alagoas - UFAL based on a dialogical perspective. For this purpose, under the Bakhtin's dialogical bias, using language (BAKHTIN, 1998; BAKHTIN, 2010; BAKHTIN, 2011) and reading and writing's concepts (BRASIL, 2006; ROJO, 2009; LODI, 2011, 2014; STELLA, 2013-2015), I present a socio-historical panorama about the educational approaches that guided (and are still guiding) the teaching-learning's processes of written Portuguese language for the deaf in Brazil and a brief appreciation over the collected data on the previously mentioned discipline that points out the development of literacy practices that are favorable to a plurilinguistical encounter in which the deaf can see themselves in a dialogue relationship through written productions as well.

Keywords: Literacies practices; Deaf; Written language; Dialogism

¹ Fábio Rodrigues dos Santos. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5922681212511096> . E-mail: fabio.santos@fale.ufal.br

INTRODUÇÃO

Há pouco mais de treze anos, o cenário brasileiro vem sendo composto por um curso de nível superior cuja demanda prioritariamente é a comunidade surda. O Curso de Letras-Libras foi criado para atender à demanda da formação de professores em cumprimento ao Decreto nº 5.626/05, que diz respeito à formação de docentes para o ensino de Libras em séries finais do ensino fundamental e ensino médio e à demanda social. Esse curso foi iniciado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pioneira no projeto que se solidificou em 2006 e ampliou seu alcance em 2008 com a adesão de 18 polos ao redor do país na modalidade à distância (QUADROS, 2014). Convergente a esse panorama nacional, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) implantou e deu início ao curso bilíngue de Letras-Libras: Licenciatura no segundo semestre de 2014, segundo o Projeto Pedagógico (PP) do próprio curso (PPC - LETRAS-LIBRAS/UFAL, 2016).

Dentre as diversas disciplinas que fazem parte dos eixos de formação básica, específica e pedagógica, identifica-se na matriz do curso a disciplina Leitura e Produção de Texto, que compõe o curso, direcionada exclusivamente ao aluno ouvinte, e Português como L2, para o surdo. Diante disso, embora os próprios títulos das disciplinas citadas possam fomentar o entendimento de que a escrita do português se dê de uma forma um tanto diferenciada para as pessoas surdas, uma vez que lidam com essa modalidade (a escrita) de segunda língua, inquieta-me refletir, por ora, a despeito de como as práticas de letramentos adotadas para com o alunado surdo têm refletido esse entendimento, principalmente pelo fato de que a relação que a pessoa surda estabelece com a escrita sempre foi objeto de discussão desde a compreensão desse sujeito como um ser passível de aprendizagem.

Nesse sentido, com este trabalho, que se debruça sobre uma perspectiva de escrita enquanto prática sociocultural (BRASIL, 2006; ROJO, 2009; LODI, 2011, 2014; STELLA, 2013-2015), busco promover reflexões sobre e a partir de práticas de letramentos desenvolvidas na disciplina Português como L2 do curso de Letras-Libras (LL) da UFAL que parecem ter como base uma perspectiva dialógica bakhtiniana, isto é, que percebe o texto como elemento linguístico-discursivo, social e histórico (BRAIT, 2005). Com esse objetivo e tendo como *locus* investigação uma turma de apenas seis (6) alunos da referida disciplina e do referido curso da UFAL, realizei esta pesquisa utilizando-me de diários reflexivos e planos de aula como instrumentos de coleta de dados. Todavia, ciente dos limites deste espaço, mas sem me desviar do rigor da investigação, trago para a presente discussão um recorte dos dados coletados a partir de um (1) diário reflexivo produzido por mim, professor-pesquisador, e um (1) plano de aula referente ao terceiro dia de aula.

Alcançado o intuito aqui proposto, penso que reflexões desenvolvidas possam contribuir com os profissionais da área de Libras, com a linha de pesquisa em Linguística Aplicada (LA) e, diretamente, com o curso de LL. Quanto à área de Libras e ao curso LL, as contribuições podem advir de reflexões que conduzam as práticas de letramentos para surdos a um afinamento com a compreensão de práticas de leitura e escrita enquanto práticas sociais e, portanto, recobrando contextos sociais diversos e ampliando-os a essas pessoas. Quanto à LA, tais reflexões podem somar-se às já desenvolvidas nessa linha de pesquisa, possibilitar discussões outras que comportem línguas de modalidades gestuais como a Libras e proporcionar um repensar acerca de processos de ensino-aprendizagem de língua escrita como segunda língua para pessoas surdas.

Portanto, seguindo esta introdução, este artigo apresenta um tópico intitulado de “Apanhado histórico da relação surdo/língua portuguesa”, no qual traço, sucintamente, o processo sócio-histórico-educacional do surdo no Brasil, perpassando pelas abordagens educacionais desenvolvidas no país. Por conseguinte, construo um tópico no qual apresento o conceito de língua/linguagem adotado neste trabalho e algumas considerações sobre letramentos para surdos, “Língua/linguagem e letramentos para os surdos”. Logo após, faço uma apreciação sobre os dados coletados nesta investigação, ao passo em que os confronto com os conceitos teóricos trazidos, refletindo acerca de práticas de letramentos que desenvolvi na disciplina Português como L2 do curso de LL UFAL, “Práticas de letramentos na disciplina Português como L2: uma apreciação”. Por fim, faço minhas considerações finais a despeito da proposta da discussão aqui apresentada seguidas das referências utilizadas.

Apanhado histórico da relação surdo/língua portuguesa

A trajetória da educação de surdos atrelada intrinsecamente a das línguas de sinais demonstra que por quase cem anos a “necessidade de oralizar o surdo, não permitindo a utilização de sinais” (MOURA *et al.*, 1997, p. 336) foi o fundamento sobre o qual o pensamento de ensino para essa comunidade se desenvolveu. Essa forma de pensar os processos de ensino para as pessoas surdas gerou muitos prejuízos sócio-histórico-educacionais para a maioria delas que, por apresentarem dificuldade na compreensão da fala oral, eram postos à margem do conhecimento e da construção da própria identidade enquanto sujeitos.

Implícito a essa perspectiva conhecida como oralista, há predominância, nesse momento histórico, de um ensino da língua portuguesa

para surdos, no caso do Brasil, que se sustentava sobre a concepção de língua como um código, um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais independente de todo ato de criação individual, como afirma Pereira (2014):

[A] adoção da concepção de língua como código na educação de surdos resultou no ensino sistemático e padronizado da Língua Portuguesa, uma vez que, diferentemente dos ouvintes, a maioria dos alunos surdos, principalmente os filhos de ouvintes, chega à escola sem uma língua constituída (PEREIRA, 2014, p. 146).

Nesse cenário, ainda segundo a autora citada acima, embora alguns alunos surdos conseguissem decodificar as palavras, a maioria não entendia o que lia. Ou seja, o processo ficava limitado ao ato de identificação, no qual a palavra não se constituía enquanto signo ideológico, mas sim como sinal, algo preciso e imutável, que nada refrata e que não pertence ao domínio da ideologia, se utilizarmos como prisma a concepção de signo ideológico bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 96).

Ademais, esse tipo de proposta de ensino desenvolvida até então, a oralista, resultava, pela menos para a grande maioria, em produções escritas de surdos reduzidas a frases simples e curtas, repletas de dificuldades quanto aos aspectos gramaticais da língua portuguesa (sintáticos, ortográficos etc.), bem como nenhuma reflexão sobre o seu funcionamento (PEREIRA, 2014). Além disso, vale ressaltar que essa propositura se dava baseando-se numa visão dicotomizada da língua, ou seja, a escrita e a leitura eram vistas como duas modalidades separadas e estanques em oposição ao pensamento de Stella (2013-2015), com o qual corroboro:

[...] escrita e leitura não podem ser nem dicotomizadas e nem distanciadas dos contextos por onde circulam, mas devem integrar um conjunto de possibilidades de comunicação, juntamente com outras manifestações de produção de sentidos. O

conceito de letramentos, no plural, deve dar conta dessas possibilidades de produção de sentido e construção de conhecimento (STELLA, 2013-2015, p. 18).

Diante da insatisfação com os resultados dessa abordagem educacional, vem à tona a proposta denominada de comunicação total, cuja o entendimento é que se tratava de “uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas” (SCHINOLER, 1988 apud MOURA et al, 1997, p. 340). Contudo, no caso dos sinais, seu uso limitou-se a ser mais um recurso para possibilitar uma melhor captação e produção da língua oral, resultando, por sua vez, numa bimodalidade, ou seja, numa exposição, ou no uso de uma só língua produzida em duas modalidades: oral e gestual.

[E]mbora, a comunicação total tenha sido concebida como filosofia que encorajava o uso de todas as formas de comunicação, incluindo sinais da língua de sinais americana, pantomima, desenho e alfabeto digital, entre outras, na prática, ela se tornou um método simultâneo que se caracteriza pelo uso concomitante de fala e da sinalização na ordem sintática da língua ouvinte (Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996). Tratava-se do uso de uma só língua produzida em duas modalidades, o que Schlesinger (1978) chamou de *bimodalismo* (grifo do autor, PEREIRA, 2011, p. 12).

Assim, como pode ser visto, essa filosofia educacional, ainda sob os resquícios do oralismo, privilegiava a oralidade e não reconhecia as línguas de sinais enquanto língua genuína e, conseqüentemente, o desenvolvimento das pessoas surdas não era tão significativo. Por conseguinte, a comunidade surda que usa a Libras como principal forma interação social passou a reivindicar uma abordagem que reconhecesse sua língua gestual como meio de instrução, uma vez que a consideram elemento essencial de sua cultura. Isso resultou em processos educacionais voltado para surdos por meio do que se chamou de bilinguismo, uma vez que essa abordagem

[...] considera que a língua oral não preenche todas as funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche (BERNADINO, 2000, p. 29-30).

Diretamente atrelada a esse processo sócio-histórico-educacional da relação do surdo com o português, vale a pena destacar um fenômeno social, que embora venha gradativamente mudando ao longo dos anos, mas que ainda perdura, o fato da maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes chegar à escola com o que poderíamos chamar de “fragmentos” da língua oral dos pais, o que talvez não equivalha a uma primeira língua constituída. Por assim dizer, a maioria dos pais de crianças surdas são ouvintes e não sabem língua de sinais e, por esse motivo, tentam se comunicar com elas por meio da oralidade, ou por meio de “sinais domésticos”².

No que diz respeito a tentativa de comunicação via fala oral, a realidade da maioria³ das pessoas surdas atesta que tal investida raramente é eficiente, tendo em vista que há limitações físicas diretamente relacionadas. E mesmo quando se considera a leitura labial, os profissionais da área constataam a exigência de um longo período de acompanhamento com fonoaudiólogos para treinamento disso que algumas consideram ser “uma habilidade para poucos”. Quanto aos sinais domésticos, eles atendem um a universo muito reduzido de sentidos, limitando, dessa forma, os processos interacionais que extrapolam esse ambiente linguístico.

Portanto, fica a cargo da escola, cuja realidade majoritária no Brasil está sob uma proposta de educação inclusiva, proporcionar um ambiente favorável para que essas crianças vivenciem situações

² Gestos criados no pequeno universo familiar para atender às necessidades estritamente desse ambiente linguístico.

³ Neste texto, digo “a maioria das pessoas surdas” considerando o grupo, não tão grande, de surdos oralizados que consegue se desenvolver por meio de técnicas e estratégias advindas da oralidade.

concretas significativas de comunicação por meio de uma língua que lhes sejam acessíveis. Esse contexto se dá dentro de uma abordagem bilíngue, cuja intenção é possibilitar a aquisição da Libras, no caso do Brasil, como primeira língua (levando em consideração a acessibilidade concernente aos canais envolvidos, visão e movimentos corporais) para essas crianças surdas que a adquirem num processo de interação com falantes da língua e, posteriormente, aprendem a modalidade escrita do português.

Língua/linguagem e letramentos para os surdos

Neste tópico, dedico-me a desenhar um pouco mais o conceito de língua/linguagem e letramentos, tendo em vista que já os mencionei no anterior, que sustentam minhas discussões neste artigo em detrimento de vieses outros que permeiam a maioria dos trabalhos e pesquisas desenvolvidas no espaço acadêmico do país. Nesse sentido, primeiramente, considero que o breve apanhado da trajetória do surdo no que diz respeito aos contextos sócio-histórico-educacionais traçado anteriormente serve de arquitetura ao entendimento de que o espaço acadêmico para as pessoas surdas no Brasil é um contexto social recém-conquistado e que mais marcadamente possibilitou um processo que posso chamar de “desinvisibilização” dessas pessoas.

Esse processo, ainda que em curso de estabilização, assim se deu e, penso eu, se dá principalmente com o aumento significativo de pesquisas acadêmicas relacionadas às línguas de sinais, à cultura e identidades surdas, entre outros aspectos ligados à surdez e isso, por sua vez, acarretou no ganho de direitos outrora negados a esses cidadãos. Sendo assim, em segundo lugar e para contextualizar o que aqui apresento, destaco que, embora já fosse possível identificar a presença

de surdos em faculdades particulares no país, o Curso LL ofertado de forma pioneira pela UFSC, como outrora mencionado, esse processo abriu as portas do ensino superior público para as pessoas surdas e, com isso, levou, com mais vivacidade, ao âmbito científico todo um universo da surdez cujas pesquisas encontravam-se muito tímidas no Brasil.

Nessa conjuntura, percebo que a maioria dessas pesquisas relacionadas à surdez, num primeiro momento, basearam-se em trabalhos existentes principalmente nos Estados Unidos da América do Norte acerca da língua americana de sinais (ASL) e, dessa forma, como as pesquisas desenvolvidas na e com a ASL tinham como modelo de teoria linguística fundamental o Gerativismo, as do Brasil também o tiveram (como por exemplo: FERREIRA-BRITO, 1990, 1995; QUADROS, 2004; GESSER, 2009; PEREIRA, 2011; COELHO & KLEIN, 2013). Assim, o referido modelo teórico foi ao longo dos anos ganhando cada vez mais *status* na área da surdez no Brasil, uma vez que influenciou com uma proposta descritiva diretamente algumas das primeiras e principais pesquisas e publicações dessa área no país.

Entretanto, não quero dizer com estas poucas linhas que não haja outros vieses teóricos norteando muitos dos trabalhos relativos à área da surdez no Brasil (como por exemplo: LODI, 2010; DORZIAT, 2011; LODI et al, 2013; SKLIAR, 2013), ou que essa talvez hegemonia gerativista seja algo negativo. Apenas considero que as literaturas mais recorrentes nos cursos de LL espalhados pelo país e, conseqüentemente, boa parte dos trabalhos desenvolvidos em seus cerne sustentam suas discussões numa concepção mentalista e isso, ao meu ver, influencia as práticas de letramentos desenvolvidas nesses cursos, quando, talvez, não fosse esse o modelo teórico mais propício para embasar tais práticas sociais, uma vez que ele teria um cunho mais descritivo e explicativo das estruturas das línguas.

Diante disso, expressei que o presente trabalho se constitui à luz da perspectiva bakhtiniana de língua que não a concebe como algo puramente mental, mas “como expressão das relações e lutas sociais veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 19). Ou seja, uma perspectiva que caminha num processo inverso ao citado anteriormente, o externo é que organiza o interno, pois “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 114).

Por conseguinte, após mais essas considerações sobre o conceito de língua/linguagem condutor deste trabalho, gostaria, ainda que de forma seminal, adentrar um pouco mais na temática de letramentos para o surdo. Nisso, vejo imbricada automaticamente a aprendizagem de uma segunda língua para ele, no caso do Brasil, o português, uma vez que, segundo a Lei nº 10.436/02, a Libras é, pelo menos para a maioria dos surdos cujos elementos relativos à oralidade não lhe são eficazes nos processos de interação verbal, o meio legal de comunicação e expressão. Desse modo, fundado na proposta da filosofia educacional bilíngue a aprendizagem do português se daria preferencialmente na modalidade escrita, o que, ao meu ver, conferiria um diálogo entre os contextos socioculturais compartilhados entre a Libras e a língua portuguesa.

No que se refere a esse diálogo, Lodi (2014) argumenta que ao se conceber que qualquer transformação só pode ser sentida se consideradas as interações verbais, já que é na palavra que as fases de transição, de mudanças sociais adquirem novos contornos socioideológicos, pode-se dizer que ele é um diálogo assimétrico e que há, no interior dos

gêneros do discurso secundários naquela língua, certa “hibridização”:

[...] processo involuntário inconsciente no qual há uma “mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado [...] o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas [...] por uma diferença social [...] das línguas” (BAKHTIN, 1998, p.156 apud LODI, 2014, p. 136).

Embora eu esteja falando de duas línguas que compartilham o mesmo espaço/tempo, a Libras e português, elas possuem forças socioculturais e ideológicas diferentes como ressalta Lodi (2014, p. 131) e acrescenta:

[...] este processo, no entanto, não se constitui em um hibridismo linguístico e intencional característico das obras literárias, conforme discutido por Bakhtin (1998), mas em um hibridismo histórico-orgânico, que embora presente em todo enunciado, dada sua essência dialógica, coloca em diálogo duas línguas/culturas que carregam, em seu interior, dois pontos de vista, duas visões e, portanto, duas formas de consciência verbal sobre o mundo. Entende-se que essa possibilidade de se refletir sobre o ‘hibridismo’ presente nos gêneros em Libras abre “espaços novos de enunciação que redesenham a geometria das relações culturais contestando suas hierarquias de poder” (PAGANO; MAGALHÃES, 2005, p.26), um poder linguístico e cultural que, conforme as autoras, se manifesta nas práticas de significação e, portanto, nos eventos discursivos (LODI, 2014, p. 136-137).

Ademais, outro aspecto estritamente relacionado a essa discussão a ser considerado são os sistemas de escrita das línguas de sinais, dentre os quais destaco o *SignWriting* (SW), uma vez que é o sistema mais conhecido e único utilizado em processos de ensino regulares (escolas e universidades, por exemplo). Segundo Silva e Bolsanello (2014), o SW é defendido por alguns educadores como uma alternativa viável para que os surdos possam dominar, efetivamente, um sistema de escrita significativo para eles. Assim sendo, Marianne Rossi Stumpf (2004), principal defensora desse sistema no Brasil, diz que o SW:

[É] um sistema notacional de características

gestuais das línguas de sinais. Ele representa unidades gestuais, e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a quaisquer línguas de sinais dos surdos. Na verdade, já é usado em mais de 30 países (apud SILVA; BOLSANELLO, 2014, p. 135 - 136).

Em harmonia com a afirmativa acima, Capovila e Raphael (2001) consideram que “o bilinguismo é mais pleno quando permite aos surdos aprender a ler e escrever nas duas línguas: a Libras, por meio de sistemas visuais diretos como *SignWriting*, e o Português (sic), por meio da escrita alfabética tradicional” (apud SILVA; BOLSANELLO, 2014, p. 135). Nessa mesma linha de pensamento, Finau (2014) diz que o SW também tem papel importante na constituição de identidade linguística/social/cultural do surdo e ajuda “no reconhecimento de uma estrutura linguística da escrita da segunda língua” (p. 940).

No entanto, concebendo processos de letramentos como práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita e leitura recobrando contextos sociais diversos (ROJO, 2009) e diante das considerações anteriores acerca da relação entre o SW e tais processos, algumas questões me inquietam, a saber: 1) o sistema *SignWriting* proporciona um processo dialógico, ou seja, uma interação de valores éticos, históricos, sociais e ideológicos materializados? 2) o *SignWriting* é um instrumento atuação social para que possa ser concebido enquanto modalidade escrita da língua de sinais? 3) é possível considerar o *SignWriting* uma prática social? Como? Assim como as inquietações estão diretamente relacionadas entre si, possíveis argumentações em tom de respostas a essas também se encontram intrinsecamente conectadas, porém, insisti em explicitar as inquietações em separado simplesmente por uma questão de apresentação didática neste trabalho.

Dessa forma, passando às argumentações em resposta a todas as inquietações apresentadas acima, primeiramente identifico que, no caso do

Brasil, poucas escolas fazem uso do sistema SW no processo educacional do surdo, sejam elas centros especializados ou escolas em processo inclusivo, o que por sua vez, limita a leitura desse tipo de representação gráfica aos poucos que a conheceram por um viés extraescolar. Em segundo lugar, somada a essa situação extraescolar, os surdos que conhecem e dominam esse sistema não o utilizam em seu dia a dia, ou seja, seu uso fica restrito às análises científicas, aos processos de transcrição (e relacionados) e/ou publicações específicas. Sendo assim, torna-se nítida a dissonância estabelecida entre a realidade de (não) uso do SW e o entendimento de língua bakhtiniano, sob o qual o presente trabalho se desenvolve, de que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, [1977] 2011, p. 265).

Logo, como esse sistema ideográfico⁴ não tem demonstrado até então ser um instrumento que proporcione construção contínua de sentidos por discursos materializados nos enunciados estabelecidos entre surdos e surdos e/ou surdos e ouvintes, em que tal sistema poderia ajudar no processo de aprendizagem de uma segunda língua? Penso que somente um sistema pelo qual se possa vivenciar uma língua em sua dimensão discursiva, sendo, dessa forma, ele mesmo o que se entende por língua, segundo a construção teórica deste trabalho, é que serviria para práticas letramentos. Digo isso, corroborando com a compreensão de que só “a partir da vivência das línguas em uso social, de seus enunciados concretos e, portanto, constituídos em sua essência histórica, cultural, ideológica e, portanto, dialógica” ([sic] LODI et al., 2014, p. 147) é que se poderia (re)significar valores

4 Termo utilizado por Fernandes (apud SILVA; BOLSANELLO, 2014, p. 132) ao confrontar com o sistema alfabeto da maioria das línguas orais.

ideológicos constituídos na Libras e no português escrito, foco de minha discussão geral aqui.

Práticas de letramentos na disciplina Português como L2: uma apreciação

Há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar as experiências humanas e de realizar interações sociais por meio da linguagem (BRASIL, 2006). Essas maneiras não são, por assim dizer, globais, mas atreladas intrinsecamente aos contextos aos quais está (a linguagem) inserida. No que diz respeito a uma dessas modalidades de uso da linguagem, a saber, a escrita, ainda que seja considerada uma tecnologia, tendo em vista que faz uso de elementos que sobressaem ao natural como tinta, papel etc., ela (a escrita) não pode ser desvinculada do contexto de uso de seus usuários. Esse pressuposto, vale ressaltar, apresento sob a concepção de letramentos que concebe a escrita

enquanto práticas socioculturais nas quais os processos ocorrem de forma dialógica, ou seja, numa interação de valores éticos, históricos, sociais e ideológicos materializados, o que implica, por assim dizer, interlocutores situados historicamente, contexto imediato e concreto, contexto amplo de valores e gêneros discursivos circulantes pela língua na modalidade escrita e não numa simples relação direta entre falante e ouvinte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010).

Diante dessa compreensão, apresento neste tópico uma apreciação, ainda que breve, sobre práticas de letramentos que desenvolvi em minha experiência com uma turma ao lecionar a disciplina Português como L2 no curso de LL da UFAL. Para isso, embora tenha produzido diários reflexivos referentes a todas as aulas do período letivo e igualmente produzi planos de aula, fiz o recorte de um (1) diário reflexivo e um (1) plano de aula referentes ao terceiro dia de aula da disciplina em

questão, como dito anteriormente neste trabalho, uma vez que percebo fornecer substrato suficiente para as reflexões construídas nesta investigação, e aqui, para o desenvolvimento dessa apreciação, entrecruzo esses dados coletados com as concepções de língua/linguagem e letramentos utilizadas como aporte deste trabalho, bem como, acrescento, com algumas informações sobre o percurso educacional anterior ao ingresso na universidade da referida turma.

Como os planos de aula elaborados na disciplina Português como L2 serviram-me de instrumento de coleta de dados nesta pesquisa, considero que eles também me orientaram quanto aos procedimentos e ações desenvolvidas em sala e que estavam abertos a reformulações, quando necessário, para realização do encontro (aula) seguinte. Além disso, considero que tais planos, que estabeleciam uma relação de retroalimentação com os diários que eu produzia após cada aula, foram para mim uma forma de registro a partir do qual eu podia identificar as concepções teóricas que embasavam minha prática docente.

Semelhantemente, os diários reflexivos cumpriram o mesmo papel de registro, só que esse registro se dava com base em minhas impressões em relação às aulas e às respostas produzidas pelos alunos às ações e procedimentos desenvolvidos em sala de aula. Isso me permitia reformular, reafirmo, quando necessário, o plano de aula do encontro que viria a seguir, função de retroalimentação (ou autorreflexiva) citada acima, e, além disso, serviu-me também para consolidar a identificação de concepções teóricas que embasavam minha prática em sala de aula e para posteriores apreciações, como a que se encontra em desenvolvimento neste tópico.

A seguir, o plano de aula:

PLANO DE AULA	
OBJETIVO	Construir conhecimento sobre a funcionalidade de uma redação dissertativa.
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	Entender a função do gênero redação (dissertativa) e seu processo de construção. Analisar o texto produzido na aula anterior e identificar coerência ou desencontros com o que se configura uma redação dissertativa
CONTEÚDO	Funcionalidade de uma redação dissertativa. Estrutura e características de uma redação dissertativa.
RECURSO	Data show, lousa e papel ofício (avaliação de aprendizagem).
METODOLOGIA/PROCEDIMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise conjunta de fragmentos de uma redação narrativa e outra dissertativa. Questionar: há diferenças? Quais? Ambas seriam redações? Por quê? O que encontramos em cada uma (quais são as informações fornecidas)? Quais as funções? 2. Entrega das redações feitas pelos alunos na aula anterior para que outro colega (aluno) analise se elas possuem características de uma redação dissertativa. Análise feita, eles deverão comentar se houve boa apresentação e defesa das ideias. 3. Orientação sobre a tarefa de casa com as redações. 4. Em que consiste a redação dissertativa e como ela é avaliada (anexo). 5. Dicas sobre a produção de uma redação dissertativa (anexo). 6. Discussão sobre o texto “Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico” (ARCOVERDE, p. 106 – 109).
TAREFA PARA CASA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar a redação recebida quanto clareza de ideias, argumentação, aspectos gramaticais e estruturais sabidos pelo aluno corretor. 2. Apresentação da redação corrigida na próxima aula. 3. Leitura para discussão sobre o texto “Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico” (ARCOVERDE, p. 109 – 112). <p>ORIENTAÇÃO: Cada aluno terá até 10 min para apresentar; quaisquer recursos serão aceitos, mas serão de inteira responsabilidade da equipe; diante de ausência, não haverá outra oportunidade para apresentação; haverá o tempo de 5 min para observações ou perguntas após cada apresentação.</p>

Tabela 1: plano de aula correspondente à terceira (3ª) aula.

Fonte: tabela produzida pelo autor do texto, 2020.

Antes traçar algumas considerações que fazem referência ao plano de aula exposto na Tabela 1, penso ser de suma importância trazer à discussão uma característica que constituía, de forma muito similar, a realidade do percurso educacional antes do ingresso na universidade dos alunos da referida turma na qual desenvolvo esta pesquisa, o não acompanhamento de um profissional tradutor/intérprete de Libras/português (TILSP) em sala de aula. Essa informação se faz valiosa, uma vez que tal característica, primeiro, reflete a situação educacional da maioria das pessoas surdas do país e, segundo, na relação com os instrumentos coletados e concepções teóricas aqui apresentadas, mostra-se extremamente significativa na construção da reflexão sobre as práticas de letramentos que desenvolvi na sala de aula aqui relatada.

Como dito, assim como muitas pessoas surdas do Brasil expressam uma realidade na qual não dispuseram de profissionais TILSP em seu percurso escolar, os alunos surdos dessa turma relataram ante situações de leitura de textos em sala ou encaminhados, bem como ante a momentos de produção textual, talvez como uma forma de justificativa quanto a qualquer dificuldade demonstrada, não terem contado com o acompanhamento desses profissionais pelo menos nos anos do ensino fundamental. Isso, por sua vez, representa, para falantes de Libras, cuja principal forma de interação é essa língua gesto-visual, incomunicabilidade em sala tanto na relação ao professor, uma vez que a língua de instrução, a língua oral, não lhes era acessível, resultando em repetências, para quase todos os alunos dessa turma, quanto aos demais colegas, pois que não falavam em Libras, revertendo em um isolamento.

Apresentada uma das características que se dá em similaridade na turma na qual a investigação foi realizada, sigo para algumas apreciações. Partindo do plano de aula coletado, entendo que ele dá indícios de que desenvolvi práticas de letramentos

que favoreceram uma relação dialógica entre o surdo e o texto escrito em português. Em primeiro lugar, para demonstrar esse entendimento, considero que de forma mais clara no segundo OBJETIVO DE APRENDIZAGEM⁵, *Analisar o texto produzido na aula anterior e identificar coerência ou desencontros com o que se configura uma redação dissertativa*⁶, eu pareço levar em conta processo de escolarização defasado pelo qual passou esse alunado, uma vez que intento proporcionar que o aluno de forma autônoma identifique no texto do colega em sala elementos de uma *coerência ou desencontros com o que se configura uma redação dissertativa*, como apontado no ponto 2 desse mesmo tópico na Tabela 1, *Entrega das redações feitas pelos alunos na aula anterior para que outro colega (aluno) analise se elas possuem características de uma redação dissertativa*.

Embora ciente de que a temática proposta pelo plano acima, “redação dissertativa”, possa não apresentar um diferencial de outras disciplinas que envolvam a língua portuguesa escrita, visualizo, desde já, que há uma preocupação, expressa por meio do plano de aula, com a vida do alunado. Sua realidade é levada em consideração na elaboração do plano de aula e escolha do conteúdo. Sem contar que, o objetivo citado me parece indicar que a intenção é que o aluno configure o que se entende por uma redação dissertativa partindo de sua própria realidade, quero dizer, de sua própria relação com tipo de escrita da língua portuguesa tanto presente em sua produção, quanto através de considerações sobre a redação de um de seus pares surdos, cuja realidade é muito similar, constatei e afirmei e anteriormente.

Por conseguinte, agregando às considerações que apresentei acima e respaldando o entendimento de que o plano coletado aponta para práticas

5 Os tópicos do plano de aula citados na análise serão sempre referenciados em caixa alta neste trabalho.

6 O texto do plano de aula citados na análise, com exceção dos tópicos, serão sempre referenciados em itálico neste trabalho.

de letramentos que favorecem um processo de relação dialógica entre o surdo e o texto escrito em português, visualizo dois elementos no plano que o fazem: 1) as ações anunciadas no tópico METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS, retomo; e 2) o texto utilizado para discussão.

No que concerne às ações, percebo que elas se desenvolvem de forma cíclica, aparentemente com o intuito de proporcionar entendimento sobre a funcionalidade da redação dissertativa, como visto nos pontos 1, 4 e 5 do tópico METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS. Isso, por sua vez, parece incidir diretamente no que fora proposto no objetivo do plano, *construir conhecimento sobre a funcionalidade de uma redação dissertativa*. Além disso, essas ações descritas indicam o que mencionei anteriormente, uma preocupação quanto à vivência daquele tipo de gênero discursivo por parte dos alunos, pois que se utiliza das produções anteriormente feitas por eles mesmos. Nisso, penso que entra em juízo não só o momento da produção do texto exigido, mas todas as suas experiências construídas no contexto do Curso de Letras-Libras relativas a esse tipo de produção. Dessa forma, entendo que tais ações atuem de forma dialógica baseando-se na concepção de que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, ([1929] 2010), p. 98).

No tocante ao texto utilizado, configuro também a escolha dele como um elemento que favorece a uma relação dialógica com o português escrito. Assim o digo, diante do entendimento de que as discussões empreendidas por meio do texto “Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico” (ARCOVERDE, 2011, p. 109 – 112), escrito em português, ressalto, ultrapassam o aspecto da forma e estabelece um processo que Bakhtin (1998; 2010) chama de dupla orientação do discurso, isto é, um discurso que se orienta para o que é dito no texto (objeto)

e para a resposta antecipada do respondente, se considerarmos mais uma característica de similaridade presente na sala de aula na qual se deu a pesquisa, que é o esforço para aprender ainda mais a modalidade escrita do português ante o reconhecimento de que se vive, como os alunos costumavam dizer, na relação de dois mundos, entre Libras e o português.

Em outras palavras, semelhantemente à primeira característica de similaridade na sala que se refere a um processo de escolaridade cuja a língua de instrução não lhes era acessível e à ausência de TILSP em boa parte desse processo, a que cito no parágrafo acima (o esforço em aprender a modalidade escrita do português) surge por meio de enunciados produzidos pelos alunos no momento de produção e leitura de textos em sala, respondendo, dessa forma, à exigência de determinada atividade, no caso, escrever, ou melhor, entregar uma produção escrita, como consta no ponto 2 do tópico METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS. Sendo assim, ratifico que o uso do texto de Arcoverde (2011) possibilitou a circulação de um discurso materializado pelos alunos da turma de Português como L2 que tem orientação não só ao conteúdo do texto em si, mas ao processo de aprendizagem da forma do gênero textual discutido e, por meio disso, aos desencontros com a linguagem escrita e a busca por um encontro plurilinguístico.

No entanto, eu, enquanto professor-pesquisador, por meio de meu diário reflexivo referente a esse encontro, pareço não perceber⁷ que mesmo diante da aparente dificuldade no que diz respeito à leitura do texto, como me relataram presencialmente em sala, já há *atitudes responsivas*⁸

⁷ Equívoco construído no ponto 6 de METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS.

⁸ Fazendo referência à responsividade apresentada por Bakhtin (2011, p. 271) ao dizer: [N]este caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo,

por parte do alunado tanto quanto ao conteúdo do texto bem como à realidade refletida por esse mesmo conteúdo:

[...] ao conversar sobre, vi que a leitura havia sido bem superficial, pois quando perguntei sobre o que se tratava o texto, iniciaram lendo seu primeiro parágrafo e vi que só um dos alunos havia pelo menos marcado palavras que não compreendia no português. Diante disso, reencaminhei o texto para mais uma leitura e que eles fizessem marcações nele de palavras novas e frases importantes (Diário 3, professor-pesquisador).

Até então, mesmo tendo escolhido um texto que ao meu ver estabelecia vínculo com a realidade dos alunos investigados, devido às experiências de aulas anteriores, no que diz respeito a desencontros desses com a linguagem escrita, isto é, num desenvolvimento de uma atividade ligada à linguagem escrita e à leitura que não dissociasse essa atividade acadêmica da vida dos alunos, eu não havia percebido as atitudes responsivas já produzidas pelos alunos ratificando tal prática docente desenvolvida nessa aula como o que venho chamando neste trabalho de práticas de letramentos.

Logo, levando em consideração que tanto o discurso escrito quanto o sinalizado, no caso em específico de uma investigação cujos processos de interação são por meio da Libras, é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala que responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010), p. 125). Assim, entendo que os enunciados dos alunos produzidos em sala de aula, bem como o escrito apresentado pelo plano de aula e o diário reflexivo narram uma relação de dialogicidade proporcionada pelas práticas de letramentos desenvolvidas na referida disciplina e aula. Dessa forma, ratifico, as ações desenvolvidas

parecem proporcionar correspondência entre a vida (experiências) e a língua, como identifiquei a partir do entrecruzamento dos materiais coletados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, parece haver um consenso quanto à filosofia educacional voltada para surdos que proporciona um ambiente linguístico onde a palavra nativa seja percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 102), no caso dos os surdos falantes de uma língua gesto-visual, seria a bilíngue. Todavia, ao meu ver, mesmo sob essa abordagem que pressupõe a aquisição primária da língua de sinais, para que só então haja arcabouço necessário para o aprendizado de uma segunda língua, anunciando uma possível valorização de produções discursivas em ambas as línguas (sinais e escrita da língua oral), somente práticas de letramentos que oportunizem ao surdo se utilizar da linguagem escrita de forma dialógica poderão constituir processos de interação verbal reais por meio dessa segunda língua que se configura viva e geradora de sentidos.

Nesse aspecto, tomando como base um cenário nacional e internacional que se institui num processo de acessibilidade das pessoas com deficiência aos ambientes acadêmicos, mais especificamente pessoas surdas, num movimento que tende a desinvisibilização delas, corroboro com as palavras de Arcoverde (2011) que diz,

[A] linguagem escrita, nesse contexto, ganha uma dimensão de potencialização das capacidades discursivas dos surdos, além de ser um meio concreto na redução de distâncias geográficas, linguísticas e sociais entre surdos e ouvintes, podendo oferecer condições para um desenvolvimento integral do surdo (ARCOVERDE, 2011, p. 139).

etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Desse modo, convergente com essa compreensão sobre a linguagem escrita, desenvolvo neste artigo reflexões a partir de práticas de letramentos vivenciadas em minha experiência ao lecionar a disciplina Português como L2 no curso de LL da UFAL. Para isso, faço uma apreciação por meio de um entrecruzamento de algumas informações identificadas em sala sobre o processo educacional anterior dos alunos, de um diário reflexivo e um plano de aula por mim produzidos referentes ao terceiro encontro com a turma e considero que nessa experiência desenvolvi ações que favoreceram a um processo paulatino e crescente de passagem de uma “fala morta”, o que Arcoverde (2011, p. 126) diz ser “sem sentido social e linguístico para esse grupo e que em nada contribui para o seu desenvolvimento integral”, para construções significativas na língua alvo, no caso, o português escrito.

Na construção dessas reflexões, usei como aporte o entendimento de que “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, que se forma na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” e também que “o discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89). No entrecruzamento que aqui desenvolvi, percebi uma discursividade que responde tanto ao conteúdo da aula em si, como aos desencontros da pessoa surda em relação à linguagem escrita. Trata-se de práticas de letramentos que ocorrem num movimento realizado no encontro com linguagem escrita em sua pluralidade linguística.

Por fim, a partir dos conceitos de língua/ linguagem, leitura e escrita considero que as práticas de letramentos anunciadas no plano de aula trazido para discussão e apreciação propiciam, também, um processo de ensino-aprendizagem que desenvolve uma consciência social no alunado,

preocupando-se com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, como nos dizeres de Morin (2000 apud BRASIL, 2006, p. 90).

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 106 – 139.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1977] 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, [1929] 2010.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **Problemática da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

BRAIT, Breth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL, Lei nº 10.436, **Lei de Libras**. Diário oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 2002, SEF/ MEC.

_____. Decreto nº 5626. **Decreto de Libras**. Diário oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 2005, SEF/ MEC.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília / MEC / Secretaria de Educação Básica, volume 1, 2006.

FINAU, R. **Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014. Disponível em: <<http://>

www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop5614.pdf>. Acessado em 15 de jun. 2019.

LODI, Ana C. et al. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. In: LODI, Ana C. et al. (org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, p. 35 - 46.

MOURA, et al. **História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais**. In: FILHO, Otacílio Lopes. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca, 1997, p. 327 – 357.

PEREIRA, Maria C. da Cunha et al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, Maria C. da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial, n. 2, 2014, p. 143 – 157. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>>. Acessado em 15 de jun. 2019.

PPC Letras-Libras da UFAL - 2016. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/>

fale/graduacao/llufal/projeto-pedagogico/ppc-do-curso-de-letras-libras/view>. Acesso em 18 jun. 2019.

QUADROS, Ronice M., KARNOPP, Lodemir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice M. (org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Tânia dos S. A. da; BOLSANELLO, Maria A. **Atribuições de significado à escrita por crianças surdas usuárias de língua de sinais. Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial, n. 2, 2014, p. 129 – 142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nsp-2/10.pdf>>. Acessado em 15 de jun. 2019.

STELLA, P. R. **Ensino de línguas: transculturalidade, letramentos e identidades**. Projeto de Pesquisa, 2013-2015.

Submissão: setembro de 2019.

Aceite: março de 2020.